

## **Esforço e formação docente e o desempenho dos alunos nos anos iniciais**

Pâmela Fernanda Magalhães Pereira

### **RESUMO**

A qualidade na educação diz respeito não só aos educadores, aos estudantes, à comunidade escolar, mas também à sociedade, à política, como um todo. No Brasil, há avaliações com a finalidade de produzir indicadores em relação ao desempenho dos estudantes. Essas avaliações são apresentadas no âmbito federal, estadual e municipal. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avalia o ensino fundamental e o ensino médio, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e desta avaliação decorre o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar um estudo sobre o desempenho dos alunos do 5º ano dos anos iniciais da rede municipal do município de Nova Lima/MG com os indicadores de formação e esforço docente. Para contemplar o objetivo, foi necessário pesquisar sobre os dados dos indicadores de esforço docente disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o desempenho dos alunos disponibilizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Palavras-chave: Esforço Docente. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Formação Docente

Submetido em xx/xx/xx. Aprovado em xx/xx/xx.

Pode ser informado o endereço eletrônico, DOI, suportes e outras informações relativas ao acesso do documento.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, o processo educacional é essencial para o ser humano. A educação é o que torna o indivíduo diferente dos outros seres vivos, trazendo avanços e conquistas ao longo dos anos. Segundo Vianna (2006, p. 130), “a educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Diante do fato de que o mundo se encontra em constante evolução, é perceptível, também, que nas escolas não poderia ser diferente. O uso de recursos tecnológicos e novas metodologias de ensino estão sendo cada vez mais utilizados pelos professores, eles precisam encontrar métodos que os acompanhem e atendam suas necessidades de efetuar a transposição didática do conteúdo planejado.

É interessante frisar que na formação dos profissionais há demanda de responsabilidade, reflexão e senso crítico por parte do professor. É essencial que na escola se tenha o trabalho coletivo, em que participam os docentes, discentes, a coordenação e até os familiares. Sendo assim, o docente conseguiria praticar seus trabalhos e ter bons resultados, consequentemente, aumentando sua valorização e encontrando motivação para continuar exercendo essa profissão de professor que, infelizmente, não é tão valorizada.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre taxas de rendimento obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Apresentarei um estudo sobre o desempenho dos alunos no Saeb do 5º ano dos anos iniciais da rede municipal do município de Nova Lima/MG com os indicadores de formação e esforço docente. O indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Ao refletir sobre a temática defini o seguinte objetivo: analisar a correlação entre o esforço e formação docente e o desempenho dos alunos do 5º ano dos anos iniciais da rede municipal do município de Nova Lima/MG.

Como supervisora pedagógica tenho como objetivo direcionar o trabalho pedagógico na escola para que se efetive a qualidade em todo processo educacional. Sendo um dos meus objetivos profissionais manter a motivação do corpo docente, sendo idealista e definindo que caminhos tomar, que papéis me proponho a desempenhar. Buscando constantemente ser transformadora, trabalhando em parceria que me questiono como eu posso contribuir para que o trabalho desenvolvido pelo corpo docente possa ser mais leve e prazeroso, que me propus fazer esse estudo em questão, podendo assim aprender e contribuir ainda mais para a equipe e para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A pesquisa se justifica pela pertinência em poder investigar e compreender o exercício da profissão docente, tendo em vista, que pesquisar sobre o trabalho docente é abrir espaço para que se possa compartilhar e refletir conjuntamente sobre a realidade vivida pelos professores, a fim de poder contribuir para o enfrentamento dos desafios da educação. A mesma será apresentada em seções, na primeira seção será apresentada a rede municipal de Nova Lima, na segunda seção serão apresentados os dados dos indicadores e por fim na terceira seção serão feitas as considerações finais.

## **2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Nova Lima é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Sua população estimada em 2020 é de 93.577 habitantes.

A rede municipal de ensino de Nova Lima/MG, possui atualmente vinte e sete escolas entre Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre essas, 15 escolas ofertam o Ensino fundamental anos iniciais, tendo registrado, em 2018, um efetivo de 7811 alunos matriculados e um total de 275 docentes. Na edição do Saeb de 2019, das 15 escolas que ofertam o ensino fundamental anos iniciais, 14 escolas participaram, tendo 935 alunos participantes.

### **2.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**

O SAEB começou a ser desenvolvido no final dos anos 1980, sendo o primeiro sistema em escala nacional a ter conhecimento aprofundado da área educacional. Foi aplicado, pela primeira vez, em 1990, com intuito de compreender a qualidade da educação básica brasileira. Além disso, esse sistema é um conjunto de avaliações em larga escala que vem contribuindo para a melhoria da educação, “oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2019, p.4).

Segundo o Inep (2019), o SAEB teve a sua primeira edição em 1990, abrangendo a avaliação amostral de escolas públicas, desenvolvidas com a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do ensino fundamental, nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Durante alguns anos, o SAEB foi passando por reestruturações metodológicas e, em 1995, foi adotada uma nova metodologia que possibilitava a comparação do desempenho, ao longo dos anos. Em 2001, teve um novo foco, passando a aplicar apenas avaliações de língua portuguesa e matemática. Já em 2005, as avaliações são reestruturadas pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, sendo composta por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

O IDEB foi implementado em 2007, permitindo a associação das médias de desempenho dos estudantes produzidas pelo SAEB e os índices de reprovação, aprovação e abandono, analisadas no Censo Escolar. Em 2017, a avaliação do SAEB torna-se censitária para o 3º ano do ensino médio, sendo que, as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e ensino médio passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no IDEB (INEP, 2019).

Em 2019, surgiu um novo SAEB reestruturado para adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Algumas siglas deixam de existir como a ANA, ANEB e ANRESC, e todas as avaliações passam a ser identificadas pela sigla SAEB.

### **2.2 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)**

O processo de avaliação está interligado com a qualidade da educação que, por sua vez, envolve tanto o campo pedagógico quanto o político, que deveria primar pela defesa de uma educação que atenda às necessidades de todos os sujeitos aprendizes. Considera-se que o argumento a “busca pela educação de qualidade” significa um ponto de interesse tanto de pesquisadores como de docentes, familiares, estudantes, políticos, administradores e a sociedade em geral (VIEIRA; CÔCO, 2015).

O termo avaliação e práticas avaliativas são vistos e entendidos de várias formas pelos educadores. Para alguns, o ato de avaliar se torna apenas uma formalidade, uma obrigação da escola; para outros, é visto como uma verificação da aprendizagem, ou seja, cada docente, com sua devida formação e concepção, compreende a avaliação de um modo, muitas vezes, sem aperfeiçoamento teórico, sem critérios, sem pensar muito sobre a prática em si, e isso acaba

afetando diretamente as práticas de ensino e aprendizagem, pois se sabe que as avaliações são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (RAMOS, 2018).

As avaliações externas, conhecidas também como avaliação em larga escala, passam a medir todo o sistema educacional, sendo que, a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cada escola, ao ter a sua classificação detalhada, tem a possibilidade de construir ações para melhorar a qualidade da educação básica. No Brasil, essas avaliações são apresentadas no âmbito federal, estadual e municipal. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avalia o ensino fundamental e o ensino médio, coordenada pelo INEP, e desta avaliação decorre o IDEB.

O IDEB auxilia como instrumento de diagnóstico e permite o monitoramento da evolução temporal do desempenho e do rendimento dos estudantes de escolas e/ou redes de ensino, reunindo os dados em um único indicador. Já o SAEB realiza um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns aspectos que possam intervir no desempenho do estudante, produzindo resultados que refletem a qualidade do ensino. (INEP, 2019).

O IDEB agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6, valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

Tabela 1- Ideb da Rede municipal de Nova Lima/MG

	2007		2009		2011		2013		2015		2017		2019	
Rede	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Municipal	4,70	5,20	6,20	5,50	6,60	5,90	6,40	6,10	6,40	6,40	6,10	6,60	6,90	6,80

Fonte: (INEP), 2021, tabela feita pela autora

No que se refere aos resultados do IDEB (observado) para o município, temos a Tabela 1 que apresenta a série histórica dos anos iniciais (4º série/5ºano). Os dados mostram que o IDEB foi crescendo nas edições entre os anos 2007 e 2011, em 2013 teve uma caída e se manteve em 2015, em 2017 teve mais uma decaída e obteve um expressivo avanço no ano de 2019 (acima da expectativa que era de 6,8), e acima da média estabelecida comparável a dos países desenvolvidos.

- Após 4 anos de criação do indicador, termos a meta projetada superada nos anos iniciais pelo município não deixa de significar um avanço, que pode ser reflexo das políticas de alfabetização e da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A docência é um tema de grande relevância na pesquisa educacional e vem sendo investigado sob perspectivas diversas, tais como: docência como profissão, formação inicial e continuada de professores/as, prática docente, saberes docentes, identidade profissional, condições de trabalho, adoecimento, mal-estar docente e precarização. Nesse contexto, destacamos alguns autores, a saber: Veiga (2008), Alves (2006), Tardif (2002; 2007) e Kuenzer e Caldas (2009).

O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa traz em seu verbete “Docência” a seguinte definição: “ato de ensinar; qualidade de docente”. E docente como “relativo a professores; que ensina”. Não há nada de errado, contudo, tais definições não conseguem dimensionar a complexidade do trabalho docente, que vai além do ato de ministrar aulas. Semelhante ao conceito de docência trazido pelo dicionário, Veiga (2008, p. 13) traz em seu texto “Docência como atividade profissional”, a palavra de origem latina *docere* “que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.” Contudo, a docência deve ser entendida para além da ministração de aulas pois, como aborda Veiga (2008), as funções formativas convencionais, como ter domínio teórico e técnicas sobre o conteúdo, se modificaram e tornaram a profissão docente mais complexa com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho, além das demandas sociais contemporâneas, que emergem nas escolas.

Por conseguinte, a docência está implicada com os processos de formação humana, mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, de questionamentos e de renovação da memória construída ao longo do tempo. Não se trata de onde, o que ou como se ensina, a essência está na relação docentes e discentes, ou seja, vai além de conteúdos e métodos. Havendo essa relação, a docência se estabelece, “numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento.” (TEIXEIRA, 2007, p. 432)

Sem pretensão de abarcar a vasta literatura sobre a formação e o trabalho do professor, cabe destacar a emergência de três indicadores-chave para qualquer análise que pretenda incidir sobre as condições de ensino e de aprendizagem: Adequação da Formação docente, Esforço docente e Regularidade docente. Basílio (2016) destaca em sua pesquisa a relevância não só da escola, mas do trabalho do professor como uma dimensão fundamental para a compreensão do desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas:

Os estudos que se dedicam a fazer avançar nossa compreensão sobre os complexos processos que produzem a desigualdade educacional brasileira ou que contribuem para mantê-la ao longo do tempo há muito têm incorporado, direta ou indiretamente, interrogações sobre o papel das instituições escolares e, por extensão, dos professores, na produção de melhores ou piores resultados educacionais. (BASÍLIO, 2016, p. 37).

Nesta perspectiva, o professor adquire visibilidade frente à instituição, já que diante da universalização do ensino, os problemas da escola são realocados sobre a qualidade do ensino ofertado (SOARES, 2005; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Deste modo, o trabalho do professor tende a ser buscado como elemento explicativo dos problemas enfrentados pelas escolas e a emergência de um Indicador de Adequação da Formação Docente constitui-se da maior importância. Mais do que afirmar se o professor possui ou não formação, as categorias permitem visualizar, de maneira mais detalhada a qualificação necessária exigida.

A classificação dos professores se dá segundo a formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona(m), entendendo a formação em curso superior de licenciatura como adequada, ou pretendida, para os docentes atuarem na Educação Básica. Segue na tabela abaixo, descrição das categorias de adequação da formação do docente em relação à disciplina que leciona:

Tabela 2- Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona	
grupo	descrição
<b>1</b>	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
<b>2</b>	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
<b>3</b>	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
<b>4</b>	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
<b>5</b>	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2014

Conforme mostra a tabela 3, na rede municipal de Nova Lima, o percentual de docentes que lecionam nos anos iniciais com curso superior cresceu de 63,6 para 69,7, no período de 2017 para 2019. Isso significa que os docentes se encontram no Grupo 1, ou seja, lecionam na mesma área de atuação de sua formação inicial, o que expressa uma relação apropriada entre docência e formação docente.

Tabela 3- Classificação dos docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica, com vistas a avaliar o cumprimento das orientações legais.

Adequação da formação docente		2017	2019
Grupos	Descrição	%	%
<b>Grupo 1</b>	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	63,6	69,70
<b>Grupo 2</b>	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	1,1	0,60
<b>Grupo 3</b>	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	12,7	8,90
<b>Grupo 4</b>	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	10,1	11,20
<b>Grupo 5</b>	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	12,5	9,60

Fonte: (INEP), 2021, tabela feita pela autora

Considerando as dinâmicas e dilemas da sociedade contemporânea, a qualificação dos professores se torna uma premissa para que seus fazeres sejam pautados em facilitar o conhecimento. Sensato (2017) destaca que, durante as duas últimas décadas do século XX, as políticas educacionais que sustentam a formação em serviço passaram por modificações, abrangendo características de educação compensatória, tendo em vista a precariedade da formação inicial, até as pautadas pela implantação de políticas educacionais de diferentes governos.

No que diz respeito à Rede Municipal de Ensino de Nova Lima, é possibilitado que os docentes do Ensino Fundamental se organizem em dois tipos de jornada: a Jornada Básica do

Docente (JBD), sendo 20 horas de trabalho com estudantes e 5 horas-atividades para o quadro efetivo de docentes e a Jornada de 40 horas semanais para o cargo de docentes contratados, sendo 30 horas de trabalho com estudantes e 10 horas-atividades.

## 2.4 ESFORÇO DOCENTE

Embora a Nota Técnica do Inep do Indicador de Esforço Docente não faça referência à literatura para estabelecer o que se entende por esforço docente, tomaremos o conceito de Dal Rosso *et al.* (2008), em que concebe o esforço docente como “o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho” (DALROSSO *et al.*, 2008, p. 23), pois entendemos que o trabalho do professor exige mais que esforço físico. Barbosa (2009) coloca que as adversidades do trabalho do professor, como o baixo prestígio social da função, o desrespeito dos estudantes e familiares, a indisciplina, a violência, os baixos salários, dentre outros aspectos, podem intensificar o trabalho docente.

A proposta do INEP ao criar este indicador é mensurar o esforço dispensado pelos professores no exercício de sua profissão, e como esta mensuração não se dá de maneira direta, o indicador mobiliza um conjunto de variáveis como definidoras do esforço do trabalho docente. As características dos docentes a serem consideradas foram: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. A partir das características atribuídas ao docente, é possível mensurar seu esforço e posicioná-lo numa escala.

Nesta pesquisa, o baixo nível de esforço docente se enquadra dos níveis 1 a 3 e alto nível de esforço docente se enquadra nos níveis 4 a 6, pois trata-se de esforços relacionados a quantidade que os docentes possuem de alunos, turnos e escolas em que atuam. Conforme Garcia e Anadon (2009, p. 70) comentam, o alto nível de esforço docente caracteriza-se pela “crescente demanda de novas atribuições, falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho.” e ainda complementa:

A intensificação do trabalho docente é entendida neste trabalho como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71)

Tabela 4- Níveis do Esforço Docente

Esforço Docente		2017	2019
Níveis	Descrição	%	%
Nível 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	33,8	34,30
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	28,0	31,70
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	18,9	10,70
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	18,9	22,50
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	0,0	0,40
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	0,40	0,40

Fonte: (INEP), 2021, tabela feita pela autora

Nota-se que, na rede municipal no ano de 2017, 80,9% dos docentes possuem consideravelmente um baixo nível de esforço docente pois se enquadra nos níveis de 1 a 3; e em 2019 76,7% dos docentes, ou seja, trabalham no máximo dois turnos em uma única escola, esses dados nos mostram que o fato de não existir anos iniciais no turno da noite pode estar diretamente interligado. Em 2017, 19,3% docentes têm seu esforço triplicado estes se enquadram do nível 4 ao 6, sendo obrigados a trabalhar em até três escolas diferentes, com média de 50 a 400 alunos no geral, em 2019 esse percentual teve sua taxa elevada para 23,3%. Todo esse esforço tem por objetivo ser reconhecido tanto profissional, quanto financeiramente em suas remunerações, construindo sua carreira dentro das escolas e com seus alunos. É necessário salientar que os professores que trabalham com turmas de até 150 alunos em um único turno de trabalho conseguem melhores desempenhos se comparados aos colegas em outras condições de trabalho, segundo categorizado pelo INEP para este indicador.

Os dados mostram, em consistência, que o esforço docente é influenciador dos resultados no IDEB. É impossível pensar em elevar a qualidade da educação brasileira sem levar em conta as condições de aprendizagem dos nossos estudantes, se tratando da oferta de ensino nos anos iniciais demanda ainda mais uma atenção especial com esse nível de ensino, pois é nessa etapa que inicia o processo de alfabetização dos alunos. Uma educação de qualidade exige uma boa proporção entre o número de alunos e o professor. Diminuir a quantidade de turmas, deslocamentos dos professores e a quantidade de alunos por turma são evidências de que a qualidade no atendimento educacional em ambientes de mais fácil gestão e atuação docente são aspectos determinantes para a qualidade do aprendizado e da permanência do aluno na rede.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu Art. 13, são incumbências dos docentes:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.



A descrição de tais atribuições serve de orientação e esclarecimento sobre a prática profissional dos/das docentes, visando qualidade na educação, a partir do trabalho dos professores juntamente com as outras esferas envolvidas, como o poder público, a gestão escolar, os alunos, a família e os demais funcionários.

Sabendo a importância sobre a função do docente, espera-se que, conforme Alves e Pinto (2011, p. 608) citam, os professores “deveriam receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais”, levando em consideração todo o esforço realizado para exercer seu trabalho. Uma das preocupações com o alto esforço docente e a baixa remuneração é o bem estar dos docentes e o resultado esperado por conta dos alunos (qualidade da educação). Muitos docentes completam sua carga horária com aulas e acabam deixando em segundo plano a qualidade da educação e até mesmo sua saúde.

Conforme Saviani (2011), “entende-se que, além de não poder desenvolver estratégias diferenciadas de ensino, a jornada de trabalho extensa faz com que os docentes fiquem sem tempo para estudar e se aperfeiçoar”. Outro fato que se engloba no esforço docente, além da excessiva carga horária, é a quantidade de alunos por turma que o professor deve enfrentar. Essa característica também está ligada à qualidade da educação, uma vez que, se o professor tem sua carga horária cheia e enfrenta uma sala com alto número de alunos, seu dever de ensinar com boas metodologias fica cada vez mais difícil.

Veiga (2008) também afirma que há aspectos fundamentais a respeito da docência, a formação profissional e a inovação. O primeiro aspecto está ligado à ideia de docência como profissão, ou seja, função reconhecida e colaboradora na construção da sociedade. Esta profissão tem inerente a si, três elementos chaves: a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo, que Lima (2018, p.20) sintetiza da seguinte forma:

Enquanto profissionalização refere-se a políticas educacionais, status e a autonomia docente, profissionalidade diz respeito à identidade pessoal e profissional que o professor constrói como agente ativo da educação, criando metas a serem atingidas por meio de uma melhor qualificação e, por fim, o profissionalismo no que concerne à ética e a competência que o profissional exerce sua função.

Já o segundo aspecto, a inovação, trata-se de ir além da prática conservadora escolar, que provoca a busca por novas possibilidades de escolhas teóricas e metodológicas, que inove a prática pedagógica, usando-se da sensibilidade de refletir sobre a realidade e intervir mediante as necessidades.

## 2.5 RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E ESFORÇO DOCENTE E O DESEMPENHO DISCENTE

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que o município tem uma média de 69,7% de docentes com formação superior de licenciatura e que atuam na mesma área da disciplina de sua formação. Pode-se dizer que a quantidade de professores com curso superior concluído dá-se pelo fato de que, segundo Garcia e Anadon (2009) comentam com base nas professoras entrevistadas em sua pesquisa, há um forte estímulo por conta de discursos e das políticas oficiais, dizendo que a ampliação de seu nível de formação é de grande importância para a construção de competências profissionais. Elas ainda complementam que:

Algumas acrescentaram ainda que essas políticas ampliaram os níveis de competição na categoria docente, pois ter um título de nível superior passou a ser um forte critério de diferenciação interna na categoria docente. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 77)

Além disso, ponderando que o número de professores com formação de nível superior é consideravelmente alto, ainda existe um grande número de professores habilitados que possuem

formação de área diferente a qual leciona, e professores habilitados que não possuem formação superior, conforme mostrado. Outros elementos de preocupação com relação ao currículo e à precarização do trabalho dos professores, com dados apontados anteriormente, referem-se ao fato de muitos trabalharem com conteúdo diversificado, ao mesmo tempo e por anos seguidos. Além disso, o contingente de não habilitados significa, também, a ausência de formação pedagógica e o enfrentamento de realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno e, com outra perspectiva, da realidade de professor. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1209).

Foi possível analisar que em 2017, 12,7% dos docentes lecionavam em área diferente daquela que possui formação superior em licenciatura e em 2019 esse percentual caiu para 8,9%. Além dos dois grupos exibidos acima, é apresentado na tabela o percentual de docentes sem formação. Percebe-se que esse percentual é elevado em 2017 12,95%, mas em 2019 reduz para 9,6%. Em suas pesquisas, Sampaio e Marin (2004) e outros autores, afirmam: “verificamos que formação no ensino superior não significa formação específica para docência, ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para tal função.” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1208).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 diz que, resumidamente, o professor precisa ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, para atuar na educação, fazendo uma associação de teorias e práticas docentes aprendidas ao longo de sua trajetória. Mas, como pode-se perceber através dos dados apresentados, o corpo de docentes não é regularizado 100% por professores nessas condições.

O fato de existir professores sem formação superior nas salas de aula ocorre devido ao fato das escolas abrigarem mais alunos do que o possível, fazendo com que se precise de mais profissionais que atuem na área docente, tendo que contratar profissionais não qualificados segundo a Lei de Diretrizes, como destacam Machado e Costa (2011, p. 2): “Mais escolas e alunos e, conseqüentemente, a ampliação do número de docentes em um contexto de recursos insuficientes tem efeitos diretos sobre os vencimentos, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores.”

Podemos observar ao longo do trabalho que o nível de esforço docente pode estar ligado ao desempenho dos discentes. Na tabela 1 podemos observar que no ano de 2017 o Ideb do município era de 6,1 e na tabela 4 o nível do esforço docente registrava um percentual de 80,9%; no ano de 2019 o esforço docente era de 76,7% e o Ideb teve um aumento para 6,9. Essa baixa no nível do esforço docente e aumento no Ideb, pode significar que os professores que trabalham com turmas de até 150 alunos em um único turno de trabalho conseguem melhores desempenhos se comparados aos colegas em outras condições de trabalho, segundo categorizado pelo INEP para este indicador, levando em consideração que professores com baixo nível de esforço docente trabalham mais motivados e com mais disposição, além de poder dedicar o tempo livre para novos aprendizados.

Silva e Rosso (2008) afirmam que quanto maior a carga de trabalho do professor, maior o estresse a que está submetido, pior será a qualidade da aula que ministra e menos tempo terá para se atualizar e para planejar sua prática pedagógica. Gouveia, Cruz, Oliveira e Camargo (2006, p. 261) argumentam que a discussão sobre a qualidade escolar não pode prescindir das considerações sobre as relações dos professores com a escola e sua estabilidade, o que inclui ponderações sobre “[...] rotatividade de pessoal, multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente, como fatores que dificultam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas”. Segundo os autores, a rotatividade afeta a aquisição de experiência profissional pelo docente; cargas excessivas de trabalho implicam dificuldades para atualização profissional, assim como impactam diretamente a saúde dos profissionais; e multiplicidade de vínculos causa maior desgaste e dedicação mais precária ao trabalho escolar – fatores que interferem fundamentalmente na qualidade do ensino.

Hanushek, Kain, O'Brien e Rivkin (2005) apontam, ainda, os custos da rotatividade de docentes pois, muitas vezes, são os melhores professores que se transferem para escolas

melhores, ou privadas, ou para outras ocupações no mercado de trabalho. A rotatividade afeta a eficácia das escolas uma vez que estarão constantemente reconstruindo seu corpo docente, principalmente em função de: i) perderem professores antes que consigam criar uma cultura de ensino-aprendizagem bem-sucedida; ii) arcarem com altos custos financeiros decorrentes do constante processo de contratação e dispensa de profissionais (BARNES; CROWE; SCHAEFER, 2007).

Em resumo, a conclusão a que se chega é que a qualidade dos serviços educacionais é prejudicada no contexto de condições como vínculos profissionais instáveis, associados à carga horária extensa e à sobrecarga da quantidade de alunos e turmas (GOUVEIA et al., 2006).

Visando todas as condições de trabalho docentes citadas ao longo desta pesquisa, como os altos níveis de esforço docente, os quais elevam seus compromissos e indiretamente, em grande parte dos docentes, acabam afetando sua saúde e rotina particular, o desamparo do governo em relação à essa categoria de trabalhadores e o despreparo de muitos deles, impossibilitam um bom rendimento quando se fala de qualidade da educação.

Há quem diga, conforme Ferreirinho (2004) apud Sampaio e Marin (2004) que “os professores, sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1209), dando ênfase que, para ser professor, não precisa de uma graduação ou curso superior em licenciatura na área em que exercerá a função docente.

Estudos sobre como o perfil de formação do docente está relacionado ao desempenho do estudante são importantes de serem analisados para orientar a formulação de políticas públicas educacionais. Estudos sobre esse assunto são ainda escassos, deixando uma lacuna sobre o estado atual de conhecimentos que versam sobre essa relação.

Há décadas se estudam os fatores determinantes do desempenho escolar, inicialmente no âmbito internacional e mais recentemente em estudos nacionais. Toma-se como marco inicial o “Relatório Coleman” (COLEMAN et al., 1966), publicado em resposta à demanda do governo americano para que se investigasse os fatores de desigualdades no sistema educacional. O resultado foi polêmico, por constatar que os fatores escolares não faziam diferença no desempenho do estudante, mas sim a sua situação socioeconômica.

Esse relatório foi contestado em estudos subsequentes, que utilizaram novas abordagens, novas variáveis e metodologias mais robustas e concluíram por uma posição mais otimista em relação ao efeito das escolas. Desde então, um conjunto de novas pesquisas para mensuração da qualidade do ensino demonstrou que o desempenho dos alunos, aferidos nas avaliações, pode ser diretamente impactado por um conjunto diferente de variáveis entre fatores individuais do aluno, fatores familiares e socioeconômicos, além dos fatores escolares ou seja, os estudos demonstraram que, embora os fatores socioeconômicos realmente exerçam grande influência, existe, de fato, impacto dos fatores escolares sobre os resultados de proficiência escolar (HAMMOND, 2000; SOARES et al. 2002, FERRÃO; FERNANDES, 2003; SOARES, 2004; FELÍCIO; FERNANDES, 2005; PASSADOR; CALHADO, 2012; PALERMO; SILVA; NOVELINO, 2014).

Autores nacionais, inclusive, encontraram resultados que mostram que “[...] a proporção da variação nos resultados escolares associada às escolas é muito maior do que os valores usualmente encontrados nas pesquisas realizadas nos países desenvolvidos” (ALVES; SOARES, 2007, p. 28); com o que concordam Palermo, Silva e Novellino (2014), ao afirmarem que os valores nacionais para o efeito da escola são maiores; e Albernaz, Ferreira e Franco (2002), ao comentarem que isso pode ser devido ao fato de: ou o Brasil ser efetivamente diferente desses outros países, ou devido a diferenças metodológicas nas pesquisas. Felício e Fernandes (2005) explicam que essa diferença de resultados pode se dar porque as escolas, nos países desenvolvidos, já apresentam um grau uniforme de qualidade entre si o que não ocorre no caso do Brasil, em que as escolas ainda podem se beneficiar significativamente com a

melhoria dos insumos escolares.

A importância da qualidade do professor sobre o desempenho do estudante tem sido fator amplamente aceito nos estudos recentes (RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; CLOTFELTER; LADD; VIGDOR, 2006; AARONSON; BARROW; SANDER, 2007; LADD, 2008; GUIMARÃES; SITARAM; JARDON; TAGUCHI; ROBINSON, 2013; ANDERE, 2015). Hammond (2000) aponta que o efeito do professor sobre o desempenho do aluno é cumulativo e não compensatório, querendo dizer que estudantes seguidamente submetidos a professores de baixa qualidade têm desempenho significativamente menor (BECOATS, 2009 e SEEBRUCK, 2015 argumentam de forma semelhante). Ainda a esse respeito, relatório da OCDE (2013, p. 96)<sup>2</sup> estabelece que “[...] a qualidade de um sistema escolar não pode exceder a qualidade de seus professores [...]”, como argumento que reforça a importância da qualidade do professor no aprendizado de seus alunos.

No entanto, esses estudos mostraram que a contribuição dos professores não é uniforme nem entre as escolas nem dentro de uma mesma escola. Alguns autores têm se dedicado, portanto, a tentar compreender o que define a qualidade do professor, ou seja, quais são os fatores e características relacionados à qualidade do professor – uma área de pesquisa em que ainda não se obteve consenso, particularmente por conta da dificuldade de se isolar as variáveis em estudo (muitas delas não observáveis), tanto por dificuldades conceituais quanto por dificuldades operacionais (RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; CLOTFELTER; LADD; VIGDOR, 2006, 2007; YOON; DUNCAN; LEE; SCARLOSS; SHAPLEY, 2007; LADD, 2008; FONTANIVE; KLEIN, 2010; ANDERE, 2015; CHU; LOYALKA; CHU; QU; SHI, 2015).

Hanushek et al. (2005) destaca que as características de professor normalmente mensuráveis conseguem explicar pouco sobre as variações reais da qualidade dos professores, e Fontanive e Klein (2010) concordam, apontando que somente uma parte pequena da variação da qualidade docente é explicada por características observáveis (concordam com esse argumento também RIVKIN et al., 2005; PAUL; BARBOSA, 2008; HARRIS; SASS, 2011; BAUER, 2012).

Lordelo, Tenório e Almeida (2016) destacam que, mesmo com nível de formação superior, muitos dos professores não se sentem preparados para lecionar e apontam como explicação o caráter fragmentado da formação do professor: formação em disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, com pouco foco pedagógico; ou o contrário: formação em cursos de Pedagogia, com menor foco no conteúdo disciplinar. Carmo, Rocha, Figueiredo Filho, Silva e Ferreira (2015) apontam, também, que, mesmo considerando que o maior contingente de professores hoje nas escolas públicas possui formação superior, em muitos casos não há vinculação entre a formação superior específica do docente e a disciplina que ele leciona.

Medidas que se refiram à atuação do professor, no entanto, embora tenham efeito menor sobre o desempenho, são medidas possíveis no escopo de ação dessas políticas. A centralidade do papel do professor nos resultados do processo educativo é tema recorrente em estudos de diversos países, em geral envolvendo pesquisas quantitativas sobre os efeitos da atuação do docente no desempenho dos estudantes. A convicção dessa relação teve influência sobre as políticas educacionais nesses países, inclusive no Brasil. Impactaram o processo de profissionalização do magistério, motivando ações e programas de formação, valorização da carreira docente e remuneração, entre outros aspectos. São políticas, no entanto, que ainda precisam avançar na luta contra a desvalorização da profissão e pela oferta de ensino de qualidade. É o que pretende o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabelecendo 20 metas a serem cumpridas para o decênio até 2024 (quatro delas específicas para os professores) e o conjunto de programas associados à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Estudos que analisam a relação avaliada nessa pesquisa apresentaram resultados

divergentes. Alguns autores internacionais advogaram não existir relação entre formação de professor e desempenho discente, ou ainda, que a escola não tem efeito sobre esse desempenho (COLEMAN et al., 1966; PLOWDEN, 2007) – estudos que foram, no entanto, objeto de contestações. Pesquisas subsequentes forneceram contrapontos importantes mostrando que a escola tem, sim, efeito sobre o desempenho do estudante – e dentre os fatores escolares, os professores são os de maior importância (HANUSHEK, 1986; HAMMOND, 2000; PASSADOR; CALHADO, 2012; PALERMO; SILVA; NOVELINO, 2014).

Um argumento possível é que alguns estudos estrangeiros não encontram efeito significativo porque a maioria de seus professores têm níveis bastante similares de formação e as escolas, níveis equivalentes de qualidade, o que faz com que o fator professor, portanto, tenha pouca variabilidade no estudo de seus efeitos. Já no contexto nacional o nível de formação do professor tem maior variabilidade, sobressaindo seus efeitos sobre o desempenho do estudante (ALVES, 2008; PALERMO; SILVA; NOVELINO, 2014).

Alguns fatores aventados na literatura podem influenciar os resultados encontrados. Uma conjectura que se pode fazer, por exemplo, é a de que professores mais mal preparados, com mais dificuldades profissionais, podem ser estimulados a abandonar a carreira, deixando a amostra composta por professores com melhor formação na sua maioria, trazendo um efeito positivo à essa relação (HAMMOND, 2000; AARONSON; BARROW; SANDER, 2007; BUDDIN; ZAMARRO, 2009; HARRIS; SASS, 2011).

Para Hammond (2000), professores com nível baixo de formação têm maior insatisfação com o seu nível de preparação, maiores dificuldades na organização do currículo, dificuldades de ensinar, de gerenciar a turma e de diagnosticar as necessidades de aprendizado dos alunos, além de se sentirem desvalorizados na escola, fatores que podem se refletir negativamente no aprendizado de seus alunos. Buddin e Zamarro (2009) e Kukla-Acevedo (2008) argumentam, por outro lado, que professores com níveis altos de formação e experiência podem ser considerados “capazes” de um bom ensino, mas pode ser que na prática eles não exerçam essas habilidades nas aulas do dia-a-dia.

Becoats (2009) afirma que professores eficazes são medidos pelos resultados que têm sobre os estudantes, e congregam um conjunto de características, dentre as quais formação adequada no conteúdo ministrado e em técnicas pedagógicas. A autora argumenta que professores eficazes são capazes de afetar cumulativamente o desempenho do estudante; os efeitos positivos desses professores, acumulados por quatro ou cinco anos em sequência, por exemplo, seriam capazes de anular a lacuna de aprendizado existente entre alunos de níveis sociais desfavoráveis e alunos de níveis sociais mais elevados. Para a autora a diferença de eficácia entre professores é o fator que mais afeta o desempenho acadêmico dos estudantes, e o sucesso desses professores pode determinar o sucesso de uma geração de estudantes.

### **3 CONCLUSÃO**

O objetivo da pesquisa foi analisar a relação entre o perfil de formação de professores (avaliado pela sua titulação), esforço docente e o desempenho de estudantes (avaliado pelas notas do IDEB), com o propósito de que os achados pudessem contribuir para o campo de estudos, estimulando futuras pesquisas e aprofundamento sobre o tema; foi também gerar informações para subsidiar o processo decisório a respeito de políticas docentes, assim como o processo decisório escolar para seleção e manutenção de professores de qualidade, e para investimento no aprimoramento desses profissionais.

Ao finalizar esta pesquisa, percebe-se que foi possível conhecer um pouco da realidade dos docentes do município de Nova Lima/MG. Ademais, foi possível perceber que muitos professores não possuem o salário relativamente compatível com seu esforço, fazendo com que aumente a sua carga horária de aulas, tendo que trabalhar em uma ou mais escolas, um ou mais turnos, tudo para que se possa ter uma boa qualidade profissional, muitas vezes, sem sucesso,

pois “o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido.” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Podemos concluir que a formação docente mostrou coeficiente de relação positivo. E, quando analisado em conjunto com todas as variáveis, o Indicador de Esforço Docente apresentou o resultado esperado quanto mais alto o esforço, pior o efeito sobre os escores de desempenho escolar.

Esses achados foram coerentes com as hipóteses de que: i) existe relação positiva entre a adequação da formação do docente e o desempenho do estudante; ii) quanto maior o esforço a que o docente está submetido, mais negativo será o efeito sobre o desempenho do estudante.

Dentro do escopo proposto para esse estudo, portanto, confirmam que esforços investidos em políticas, programas e ações de formação de professores podem se constituir fator de investimento na qualidade da educação, no sentido de que, por meio da melhoria da qualidade dos professores, sejam possíveis avanços na proficiência dos alunos. Essas estratégias, quanto mais cedo implementadas, mais efetivas serão na melhoria do sucesso dos estudantes ao longo de seu percurso na escola, ao disponibilizar a eles, progressivamente, melhores oportunidades educacionais porque pequenas defasagens de aprendizado agora podem resultar, ao longo do tempo, em grandes deficiências. Importante considerar, também, o fato de que algumas políticas demandarão um período maior de tempo para mostrarem resultados no desempenho dos estudantes: o período de formação e início de carreira do professor, e o período demandado pelo aprendizado do aluno desse professor.

As reflexões sobre a formação docente apontadas nos estudos bibliométricos mostram que o efeito do professor sobre o aluno é função de fatores diversos, além do seu nível de formação inicial envolve desde os aspectos da formação docente (inicial e continuada) até fatores como condições de trabalho, valorização profissional, experiência, remuneração etc., variando também em função de fatores socioeconômicos, familiares e escolares. Reconhece-se, portanto, que os problemas de fundo são mais complexos e envolvem um conjunto de outras questões e não se pretendeu aqui abranger todo esse escopo. Apesar de se constituir uma visão menos abrangente de todo o processo de sucesso dos alunos, a constatação de que a formação do professor tem relação com o desempenho do estudante, mesmo que em menor intensidade, aponta na direção de que ajustes nas políticas de adequação da formação do professor são uma das alternativas para se melhorar o desempenho do estudante, e são políticas viáveis dentro do escopo de possibilidades das redes de ensino.

Levando em consideração a profissão de professor, sabe-se que a mesma possui tamanha importância na sociedade, conforme o MEC cita: “Seja um professor. Poucos têm nas mãos o poder de mudar um país” (BRASIL, 2017a). Assim como Vianna (2009) comenta que o desenvolvimento da sociedade se dá pelo processo de aprendizagem, em que o professor é o pilar que possui mais experiência e, através dos meios adequados, é capaz de transmitir o conhecimento para as pessoas.

Ora, se ser professor é um dos cargos mais importantes da sociedade, porque ela não é valorizada como deveria? Partindo do aspecto dos salários, que não suprem suas necessidades fundamentais e “força”, o professor irá aumentar seu esforço docente para que se busque melhores condições. Muitas vezes, é difícil acreditar que essa seja uma profissão desvalorizada, mas que, de fato, isso pode ser afirmado, visto que, conforme foi observado ao longo desta pesquisa, inúmeros aspectos ainda necessitam ser melhorados, tanto para aprimorar o corpo de docentes quanto para aperfeiçoar a regularidade da educação por parte dos alunos.

Considerando que ser professor é uma responsabilidade de grande importância e que é necessária uma boa formação para exercer com sucesso a função de professor, o que se quer em volta de todo o esforço realizado seria uma boa remuneração e condições de trabalho atraentes, mas, nem sempre é isso que vemos.

Além disso, não é de hoje que existe esse impasse na carreira do professor e, infelizmente, não será instantânea a mudança desses aspectos. “O Estado não oferece as condições necessárias aos professores para que possam melhorar a qualidade de suas aulas e, conseqüentemente, contribuir com a formação de seus alunos.” (MACHADO; COSTA, 2011, p. 6). Entretanto esta pesquisa serve para reconhecer e, futuramente, realizar outras investigações que possam tornar familiar cada vez mais a educação e os aspectos docentes de valorização.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar.**
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos.** Educação em Revista, MG, v. 45, p. 25-59, 2007.
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública.** 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. **Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil.** Série de Estudos - Projeto Nordeste, n. 8, 2000.
- BAUER, A.; SOUSA, S. Z. **Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 86, p. 259-284, 2015.
- BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 15 fev. 2021.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- FERNANDES, Reynaldo. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP, 2007.
- FLETCHER, Philip. **À procura do ensino eficaz.** Rio de Janeiro: MEC, 1998.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007.v. 81.
- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica** . Brasília: Inep, 2019. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> >. Acesso em: 15 fev 2021.
- INEP. **Censo Escolar 2019: notas estatísticas.** Brasília, DF. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censoescolar/apresentacao/2019/apresentacaocenso\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censoescolar/apresentacao/2019/apresentacaocenso_escolar_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 15 fev.2021.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.
- JANNUZZI, Paulo Martino de. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e políticas públicas**, n. 36, 2011
- KAYANO, Jorge; CALDAS, Eduardo de Lima. **Indicadores para o Diálogo.** GT Indicadores. Plataforma Contrapartes Novib. Série Indicadores, n. 8, São Paulo, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** Loyola, 2001.
- LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**, v. 1, 2001.
- MEC. Avaliações da Aprendizagem. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-deeducacao-basica/programas-e-acoes?id=18843> >. Acesso em 15 fev 2021.
- MERLE, Pierre. **Democratização do ensino.** Dicionário de Educação. Petrópolis, Vozes, 2011.



**Nota Técnica Formação Docente** disponível em: <  
[http://download.INEP.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docent\\_e\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](http://download.INEP.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docent_e_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Prefeitura Municipal de Nova Lima. **Estrutura, programas, projetos e ações da Secretaria Municipal de Educação** ([www.novalima.mg.gov.br/secretariase-regionais/](http://www.novalima.mg.gov.br/secretariase-regionais/)) Acesso em: 15 janeiro 2021.

QEDU. **QEDu Academia**. 2021. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/notas-do-ideb-por-local/>. Acesso em: 15 janeiro 2021.

SAMMONS, Pam. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-82

SOARES, José Francisco; CÉSAR, Cibele Comini; MAMBRINI, Juliana. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. **Promoção, ciclos e avaliação educacional**, p. 121-153, 2001

VIGOTSKY, L. S **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto et al. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2003. 6 ed.